

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

## Typologien

### 1. Begründung

Typenbildung als Instrument der theoretisch fruchtbaren Strukturierung empirischer Daten hat in der Erwachsenenbildungs- und Sozialforschung Konjunktur, wie sich u.a. an aktuellen Publikationen ablesen lässt (z.B. Ecarius/Schäffer 2009, Kelle/Kluge 2010). Die Entwicklung von Typologien kann nach Adorno (1950) als forschungsmethodische Reaktion auf die durch soziale Strukturen und geteilte Lebenswelten prinzipiell begrenzte Individualität von Menschen und Phänomenen verstanden werden. „Weil die Welt, in der wir leben, genormt ist und ‚typisierte‘ Menschen ‚produziert‘, haben wir Anlaß, nach psychologischen Typen zu suchen“ (vgl. ebd., S. 307).

In diesem Sinn haben Typologien zunächst den Anspruch, soziale Strukturen aufzudecken und die uneingeschränkte Individualität der Entwicklung als utopisches Ideal zu enttarnen. Gleichzeitig schreibt Adorno Typologien – neben dieser aufklärerischen Funktion – auch eine besondere Relevanz für die Ableitung von Interventionsstrategien zu bzw. macht das entsprechende Potenzial zu einer Qualitätsanforderung für Typologien (vgl. Adorno 1950, S. 310ff.). Beide Grundfunktionen knüpfen an grundlegende Zielsetzungen der Erwachsenenbildungsforschung an, die ebenfalls um Erkenntnisgewinn einerseits und die Gewinnung handlungsrelevanten Wissens andererseits bemüht ist.

Aus forschungsmethodischer Perspektive sind Typologien als „Produkt eines Gruppierungsprozesses“ (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 85) zu verstehen, wobei die darin enthaltenen Gruppen als „Typen“ bezeichnet werden und sich durch eine jeweils charakteristische Anordnung verschiedener Merkmalsausprägungen und Eigenschaften auszeichnen (ebd.). Typenbildung – als eine Strategie der Informationsreduktion bei gleichzeitigem Wissensgewinn – empfiehlt sich immer dann, wenn umfangreiches exploratives Datenmaterial strukturiert und geordnet werden soll. Es geht dabei um eine Gruppierung von empirischen Fällen, die entsprechend den jeweils theoretisch begründeten Dimensionen ein möglichst großes Maß an Homogenität innerhalb eines Typus‘ und möglichst große Heterogenität zwischen den Typen erzeugen. Damit unterscheidet sich die Typenbildung insofern von einer Klassifikation, als die Zuordnung zu Klassen durch entsprechend gewählte Indikatoren eindeutig, ausschließlich und vollständig erfolgen muss (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), während Typologien ihre Stärke aus der verstehenden und begrifflichen Analyse gewinnen. So generierte Typologien können verschiedene Funktionen im Forschungsprozess erfüllen:

- Aus empirischen Daten gewonnene Typologien können für deren theoretische Verallgemeinerung bedeutsam werden und wesentliche Impulse für eine empirisch

begründete Theorieentwicklung geben (vgl. Abicht u.a. 2009, S. 190; Nentwig-Gesemann 2001).

- Daran anknüpfend können Typologien als Ausgangspunkt für weitere – dann in der Regel hypothesesprüfende – Untersuchungen genutzt werden, wie dies beispielsweise in der Lernstilforschung (Kolb 1985, Lehmann 2010) oder der Erziehungsstilforschung (Baumrind 1971, Liebenwein 2008) umgesetzt wurde.
- Durch die Möglichkeit der Einordnung in einen Typus bieten Typologien Interpretationshilfen für die Analyse der einzelnen Fälle und erleichtern durch die Identifizierung charakteristischer und spezifischer Merkmale ein tiefergehendes Verständnis (vgl. Abicht u.a. 2009, S. 190).
- Für die Praxis können Typologien eine wertvolle Hilfestellung dazu bieten, Handlungsentwürfe zu entwickeln und Strategien zu überprüfen (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 185).

Empirisch begründete Typologien können folglich sowohl auf theoretischer wie empirischer Ebene Potenziale für die weitere Forschung entfalten und gleichzeitig Hilfestellungen für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungspraxis bieten.

## 2. Typusbildung bei Max Weber und Alfred Schütz

Alfred Schütz (1971) diskutiert Typusbildung in seiner phänomenologischen Erkenntnistheorie nicht nur als wissenschaftliche Methode, sondern ebenso als alltäglichen Akt der sinnhaften Einordnung von Erfahrungen und Erwartungen, auf deren Basis Individuen ihre Alltagswelt konstruieren. Diese Konstruktion bildet eine Matrix, anhand derer Typisches und Atypisches differenziert werden kann. Typusbildung im Alltag wird somit als ein kontinuierlich und differenziell ablaufender Prozess verstanden, als Grundlage von Situationsinterpretationen und folglich Basis für die Herstellung von subjektiver und kollektiver Handlungsfähigkeit. Die so gebildeten Typen sind als rein gedankliche Konstrukte bzw. Schemata zu verstehen und werden von Schütz daher auch als „konstruktive Typen“ oder „Idealtypen“ bezeichnet, wobei diese Bezeichnung klar von den Idealtypen im Weberschen Sinn (s.u.), die als Mittel sozialwissenschaftlicher Analyse zu verstehen sind, zu differenzieren ist (vgl. auch Srubar 1979).

Im Gegensatz zu alltagsweltlichen Typologien ist die wissenschaftliche Typusbildung nicht unmittelbar in Interaktionszusammenhänge eingebunden, dafür aber wissenschaftlichen Qualitätskriterien verpflichtet. Wissenschaftliche Typusbildung ist – nach Schütz (1971) – dann als adäquat zu bezeichnen, wenn (1) die gewonnene Typologie über logische Konsistenz verfügt, (2) sie auf einen möglichen subjektiven Sinn der als typisch kategorisierten Handlungsmuster rückführbar ist und (3) die idealtypischen Handlungen auch außerhalb wissenschaftlicher Diskurse nachvollziehbar sind, sich also wieder sinnvoll auf die Lebenswelt beziehen lassen. Dieser

Anspruch kann – unabhängig vom methodischen Zugang – als Qualitätsmaßstab wissenschaftlicher Typenbildung festgehalten werden, wobei sich das Postulat der Rückführbarkeit auf einen subjektiv gemeinten Sinn für quantitativ gewonnene Typen nur bedingt einfordern lässt.

Die von Max Weber (1922) eingeführte Differenzierung von Realtypen und Idealtypen kann heute als eine zentrale Basis empirischer Typenbildung und der damit verbundenen methodologischen Diskurse bezeichnet werden. Beide Formen der Typenbildung werden hinsichtlich ihres wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns teilweise gegeneinander abgewogen (Hopf 1991), können aber – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – je nach Fragestellung und zugrundeliegenden Daten konstruktiv für den Forschungsprozess sein und haben daher ihre jeweils eigene Bedeutung und Berechtigung.

Die empirisch auftretenden Realtypen, deren Deskription und Erklärung auf eindeutiger empirischer Operationalisierung beruhen, stehen oft dann im Zentrum, wenn es um die Erfassung quantitativer Verteilungen geht (Tippelt 2009). Realtypen werden beispielsweise durch Cluster-, Faktoren- oder Diskriminanlysen ermittelt und sind damit in ihrer Gültigkeit an das zugrundeliegende empirische Ausgangsmaterial gekoppelt. Insofern bleiben die induktiv aus quantitativen oder auch qualitativen Daten gewonnenen Realtypen stark zeit- und raumgebunden, was Schütz (1971) auch für die im Alltag konstruierten Typen postulierte (vgl. auch Srubar 1979). Andererseits birgt gerade das empirisch bestimmbare „durchschnittliche Handeln Vieler“ (Hopf 1991, S. 125) in den Augen einiger Sozialwissenschaftler den zentralen Entwicklungsschritt von einer rein geisteswissenschaftlichen hin zu einer empirisch orientierten sozialwissenschaftlichen Konstruktion. Weber (1976) betont, dass die Bildung von Realtypen nur dann einen Erkenntnisfortschritt verspricht, wenn die einem Typus zugeordneten Fälle hinsichtlich der untersuchten Merkmale nur graduell variieren. Wenn sich das Handeln der untersuchten Akteure dagegen auf qualitativ sehr heterogene Motive bezieht, so macht die Ableitung von Durchschnittstypen keinen Sinn, sondern verdeckt u.U. sogar bestehende Unterschiede.

Dagegen ist der theoretisch und empirisch konstruierte Idealtypus in seiner Reinform nicht real existent. Idealtypen in diesem Sinn sind Produkte der Isolierung und Überspitzung empirischer Tatsachen (vgl. Weber 1922, S. 191) und als solche als Abstraktion real vorfindbarer Merkmale zu verstehen. Das Prädikat „Ideal“ verweist hier also lediglich auf eine Übersteigerung von Merkmalszuschreibungen ohne unmittelbare Entsprechung in der realen Welt, erhebt aber keinen normativen Anspruch. Der Idealtypus eignet sich aufgrund seines eher allgemeinen und abstrakten Charakters als Vergleichsfolie für die empirische Wirklichkeit. Er bildet eine gedanklich-heuristische Konstruktion und eine systematische Beschreibung von Zusammenhängen und erhält dadurch auch terminologische Bedeutung, ohne aber eine deckungsgleiche Entsprechung in der empirischen Wirklichkeit zu haben. In Anlehnung an Weber lassen sich zwei Verwendungsformen des Idealtypus' unterscheiden. Als gedankliche

Konstruktionen von Wissenschaftlern können Idealtypen hilfreich sein, um Typisches von Atypischem zu differenzieren – sie könnten also einer ganz ähnlichen Funktion genügen, wie sie Schütz (1971) der alltagsweltlichen Typenbildung zuschreibt. Darüber hinaus kann ein fiktiver Idealtypus dieser Lesart die Formulierung von Zusammenhangs- und Ursache-Wirkungs-Hypothesen unterstützen (Hopf 1991). In seiner zweiten Verwendungsform versteht sich der Idealtypus als Orientierungsschema für die Handelnden selbst, wie z.B. rationales Handeln als ein möglicher Handlungstypus. Hier kommt den Idealtypen eher eine verstehende und erklärende Funktion zu (ebd.).

In der Forschungspraxis verschwimmt die Trennlinie zwischen Real- und Idealtypen häufig, da beide Typusformen deutliche Parallelen aufweisen. Beide dienen der Strukturierung eines Phänomenbereichs und haben heuristische sowie teilweise theoriebildende Funktion. Auch die systematische Ordnung von umfangreichem empirischen Material und die Reduktion von Information ohne gleichzeitigen Wissensverlust gehören zu den Zielsetzungen von sowohl Real- wie von Idealtypen. Auch die Homogenität innerhalb mehrerer und die Heterogenität zwischen mehreren Einzelltypen, die zumeist auf Basis von Fremdzuschreibungen konstruiert werden, sind für Ideal- wie Realtypologien essenziell (Tippelt 2009). Bei genauerer Betrachtung lässt sich also die Trennung von Ideal- und Realtypus selbst als eine Typologie charakterisieren, die vor allem auf theoretischen Vorüberlegungen basiert.

### **3. Methodische Zugänge – zwei Beispiele**

In der Forschungspraxis – auch im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung – kommen Typologien in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichen methodischen Kontexten zum Einsatz. Exemplarisch werden hier zwei methodische Vorgehensweisen der Typenbildung, die jeweils in übergeordnete methodische und methodologische Rahmungen eingebettet sind, herausgegriffen und dargestellt. Diese – den jeweiligen Verfahren der Typenbildung zugrundeliegenden –methodologischen Zugänge können hier allerdings nur angedeutet werden.

#### **3.1 Quantitative Typenbildung durch Clusteranalyse**

Durch quantitative Verfahren, wie die Clusteranalyse, können Realtypen im Weberschen Sinn konstruiert werden. Dabei darf nicht übersehen werden, dass diese Verfahren der Typenbildung mit einer Vielzahl von Entscheidungen im Forschungsprozess verbunden sind, die das Ergebnis nachhaltig beeinflussen. Insofern kann hier nicht von einer durch einfache statistische Verfahren gewonnenen und von daher alternativlosen Typologie ausgegangen werden. Vielmehr sind die ermittelten Cluster Resultat einer auf verschiedenen begründungsbedürftigen Vorgaben beruhenden Berechnung, die bei anderen theoretischen Vorannahmen u.U. zu abweichenden Ergebnissen führen würden.

Neben verschiedenen anderen Verfahren quantitativer Typenbildung (z.B. Latente Klassenanalyse) verfolgt das Verfahren der Clusteranalyse das Ziel der Komplexitätsreduktion durch die Bildung von ähnlichen Gruppen innerhalb einer größeren Zahl von Fällen. Die Vorgehensweise differiert dabei erheblich zwischen verschiedenen Formen der Clusteranalyse, die in Anbetracht der Stichprobengröße, der einbezogenen Variablen, der Fragestellung und der theoretischen Vorannahmen festgelegt werden. Das zentrale Ziel aller Verfahren ist die Bildung von Gruppen mit maximaler Ähnlichkeit innerhalb der und minimaler Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Gruppen. Es kann auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden. So kann, ausgehend von einer maximalen Zahl von Gruppen mit je nur einem Fall, eine schrittweise Zusammenführung sehr ähnlicher Gruppen vollzogen werden (hierarchische Clusteranalyse). Umgekehrt kann, von einer alle Fälle vereinigenden großen Gruppe ausgehend, durch schrittweise Teilung in immer mehr kleinere Gruppen eine nach den genannten Kriterien optimale Typologie gesucht werden (divisive Clusteranalyse). Andere Verfahren der Clusteranalyse basieren nicht auf einer schrittweisen Konstruktion von Clustern, sondern bilden diese adhoc aufgrund verschiedener Indikatoren und Ähnlichkeitsmaße (Fuzzy-Clustering). Welches Verfahren letztlich gewählt wird, hängt von der Fragestellung und den theoretischen Vorannahmen einerseits sowie Stichprobengröße und Datenbeschaffenheit andererseits ab und kann zu deutlich abweichenden Resultaten führen (vgl. auch Backhaus u.a. 2006).

Während sich qualitative Typenbildung häufig auf einige zentrale Merkmale und Dimensionen stützt, erfordert das beschriebene quantitative Vorgehen keine strikte Beschränkung der für die Typenbildung herangezogenen Variablen. Allerdings ändern moderne Auswertungsprogramme und Rechnerkapazitäten, die hinsichtlich der Komplexität und Multidimensionalität von Clusteranalysen praktisch keine Grenzen setzen, nichts daran, dass nur eine sparsame Verwendung und gezielte Auswahl von in die Clusteranalyse einfließenden Variablen letztlich zu theoretisch und empirisch gewinnbringenden Typologien führt. Eine Überfrachtung mit differenzierenden Variablen birgt dagegen die Gefahr, dass Differenzen überlagert werden, die so identifizierten Cluster nicht mehr als charakteristische Typen interpretierbar sind und sie so keinen analytischen Gewinn mehr versprechen. Legt man die vorangehend dargestellten Kriterien von Schütz (1971) als Maßstab zur Bewertung clusteranalytisch gewonnener Typologien an, so sind sowohl logische Konsistenz als auch subjektive Sinnstrukturen und Nachvollziehbarkeit der Handlungen erst ex post herstellbar und dem Datenanalyseverfahren nicht inhärent. Das Ergebnis einer Clusteranalyse als solches kann folglich noch nicht als Typologie bezeichnet werden, sondern bedarf zuerst einer theoretisch-interpretativen Einordnung, ggf. auch der Triangulation mit qualitativen Verfahren. Nur wenn sich die gefundenen Cluster als subjektiv sinnhafte Handlungsschemata interpretieren lassen, kann von einer Typologie im hier beschriebenen Sinn gesprochen werden.

### 3.2 Dokumentarische Methode

Während die qualitative Inhaltsanalyse primär die den Akteuren bewussten Handlungen, Einstellungen und Erfahrungen strukturiert erfasst, zielt die dokumentarische Methode in der rekonstruktiven Sozial- und Bildungsforschung auf die Erfassung des diesen Handlungen und Einstellungen zugrundeliegenden Orientierungswissens, das durch seinen impliziten und atheoretischen Charakter den Handelnden selbst oft unzugänglich ist. Das intentional und explizit geäußerte Wissen der Handelnden dient hier nur noch als Ausgangsbasis für den ersten Auswertungsschritt, an den sich die Identifizierung der Orientierungsrahmen anschließt, innerhalb derer die jeweiligen Äußerungen zu verorten sind (Bohnsack 2007a). So lassen sich ein wörtlicher oder immanenter Sinngehalt einerseits und ein dokumentarischer oder impliziter Sinngehalt andererseits differenzieren, wobei sich Letzterer erst unter Einbezug von Kontexten und Gesprächsstrukturen erschließen lässt.

Das auf Karl Mannheim zurückgehende Verfahren der dokumentarischen Methode eröffnet den Zugang zu handlungsleitendem, implizitem Wissen der Befragten (Bohnsack 2007b). Gerade implizite, häufig durch Sozialisationsprozesse in geteilten Erfahrungswelten aufgebaute Wissensstrukturen münden in interindividuell geteilte Deutungsschemata und Handlungsmuster, die als Habitus zutage treten und Grundlage für eine typologische Anordnung verschiedener Personen sein können. Diese „konjunktiven Wissensbestände“ (Bohnsack 2007b, S. 323) sind den Betroffenen nicht unmittelbar zugänglich, gleichzeitig aber in hohem Maße handlungsrelevant. Die Aufgabe der Wissenschaftler liegt nun darin, diese impliziten, für die Betroffenen selbst nicht unmittelbar zugänglichen Wissensbestände zu explizieren.

Auch die Typenbildung löst sich entsprechend von der Ebene der Interpretation des eigenen Handelns durch die Akteure selbst und richtet sich auf das der sprachlichen und vorsprachlichen Praxis zugrundeliegende implizite Wissen der Akteure.

Erst wenn die Analyse im Mannheimschen Sinn über den „intendierten Ausdrucks-sinn“ und den „objektiven Sinn“ hinaus auf den „Dokumentsinn“ zielt, wenn also die (subjektive) Zweckrationalität des Handelns und dessen Sinngehalt im Sinne der „Weil-Motive“ von Schütz nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern als ein im Erlebniszusammenhang fundierter Gesamtprozess herausgearbeitet werden, um damit die Genesis der Sinngehalte transparent zu machen, können Typiken gebildet werden, die nicht auf der Struktur von Fällen, sondern vielmehr auf der Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen beruhen (Nentwig-Gesemann 2001, S. 286).

Basis einer Typenbildung ist dann die Herausarbeitung eines gemeinsamen, fallübergreifenden Orientierungsmusters, das als „*tertium comparationis*“ (Nohl 2001) in die komparative Analyse mindestens zweier Fälle eingeht. Aufbauend auf dieser reflektierenden Interpretation lassen sich – in Anlehnung an Bohnsack (2001) – vier Schritte zur Entwicklung einer soziogenetischen Typologie formulieren: (1) Die *Generierung* des Typus' basiert auf fallübergreifenden komparativen Analysen, die bereits Hand-

lungen und sprachliche Äußerungen mit Orientierungen in Verbindung bringen und klassifizieren, d.h. Kodes zuordnen. (2) Im Rahmen der *Spezifizierung* werden dann die Kontraste zwischen verschiedenen Fällen, also die spezifischen Formen der Bearbeitung von Themen, herausgearbeitet, bevor (3) die *Verortung* jedes einzelnen Typus' innerhalb der Typologie die Abgrenzungen zwischen den Typen schärft, was mit einer weiteren Ausdifferenzierung oder der Zusammenfassung von Typen verbunden sein kann. (4) Schließlich erfolgt eine *Generalisierung* der Typologie, was die Abgrenzung von anderen möglichen Typologien voraussetzt. Das Generalisierungsniveau und die Validität einer Typologie hängen dabei wesentlich von deren Mehrdimensionalität ab. Subjektive Sinnstrukturen und Konsistenz – wie Schütz (1971) sie fordert – sind hier bereits im Verfahren der Typenbildung angelegt und müssen nicht erst ex post hergestellt werden. Die erarbeitete Typologie gilt aber dann als besonders valide, wenn sich die herausgearbeiteten konjunktiven Erfahrungen im empirischen Material klar rekonstruieren lassen (vgl. auch Schmidt 2009).

#### 4. Potenzial für Erwachsenenbildungsforschung – zwei Beispiele

Beispielhaft wurden hier zwei sehr gegensätzliche Verfahren der Typenbildung skizziert, die auf den ersten Blick relativ unvereinbar nebeneinander zu stehen scheinen. Auch wenn die methodologischen und methodischen Ausgangspunkte sowie das zugrundeliegende Datenmaterial für qualitative und quantitative Typenbildung zu zwei völlig unterschiedlichen Vorgehensweisen führen, so lassen sich die gewonnenen Typologien dennoch mit anderen methodischen Zugängen rekonstruieren, präzisieren oder falsifizieren. Quantitativ gewonnene Realtypen können durch qualitative Studien exakter beschrieben werden und sich durch Überspitzung zentraler Merkmale einer idealtypischen Darstellung annähern. Die Potenziale einer Verbindung unterschiedlicher Methoden im Kontext von Typenbildung werden u.a. an Forschungsarbeiten zu Weiterbildungsinteressen in den sozialen Milieus (Barz/Tippelt 2004a, 2004b) sichtbar. Durch die Triangulation einer quantitativen Repräsentativerhebung und qualitativer Verfahren (Gruppendiskussionen und Tiefeninterviews) wurde die bestehende Typologie der sozialen Milieus rekonstruiert und um die Dimension „Weiterbildungsinteressen und -verhalten“ ergänzt.

Typologien werden in der Erwachsenenbildungsforschung insgesamt in vielen Forschungsprojekten relevant. Das Potenzial von Typologien im Hinblick auf den theoretischen und empirischen Erkenntnisgewinn lässt sich am besten anhand konkreter Forschungsarbeiten verdeutlichen. Im Folgenden greifen wir hierzu zwei aktuelle Arbeiten heraus, die mit unterschiedlichen qualitativen Zugängen Idealtypen konstruieren, welche wiederum der Einordnung empirischer Fälle sowie der Identifizierung und theoretischen Beschreibung zentraler Differenzierungsdimensionen dienen.

Die Bildungsmotive und -interessen älterer Erwerbstätiger standen im Zentrum einer Analyse von 21 qualitativen Interviews, die nach den oben skizzierten Prinzipien

rekonstruktiver Sozialforschung ausgewertet wurden (Schmidt 2009; 2010). Im Kern ging es um die Frage, welche Beweggründe ältere Erwerbspersonen für ihre Bildungsaktivitäten oder auch Bildungspassivität anführen und inwieweit diese als habituelle Muster bzw. rationale Erwägungen beschrieben werden können. In der Auswertung kristallisieren sich drei unterschiedliche Typen heraus, die zwar nur eine mögliche Typologie abbilden, die sich in zwei für die Fragestellung zentralen Dimensionen sowie in weiteren Aspekten klar voneinander abgrenzen lassen. Die beiden wichtigsten Dimensionen dieser Typologie, die sich auf eine Reihe weiterer Merkmalsdimensionen stützt, sind zum einen die Weiterbildungsbeteiligung („hoch“ vs. „gering“) und zum anderen die mit Bildungsaktivitäten verbundenen Motive, die im Lernprozess selbst oder in Lernergebnissen verankert sein können („prozessorientiert“ vs. „ergebnisorientiert“). Nach einem streng idealtypischen Muster ließen sich nun in einer Vierfelder-Matrix mit den zwei Dimensionen vier Typen beschreiben, von welchen sich allerdings nur drei empirisch identifizieren lassen (siehe Abb. 1). Insofern kann hier auch von einer Annäherung der idealtypischen Konstruktion an empirisch bestimmte Realtypen gesprochen werden.

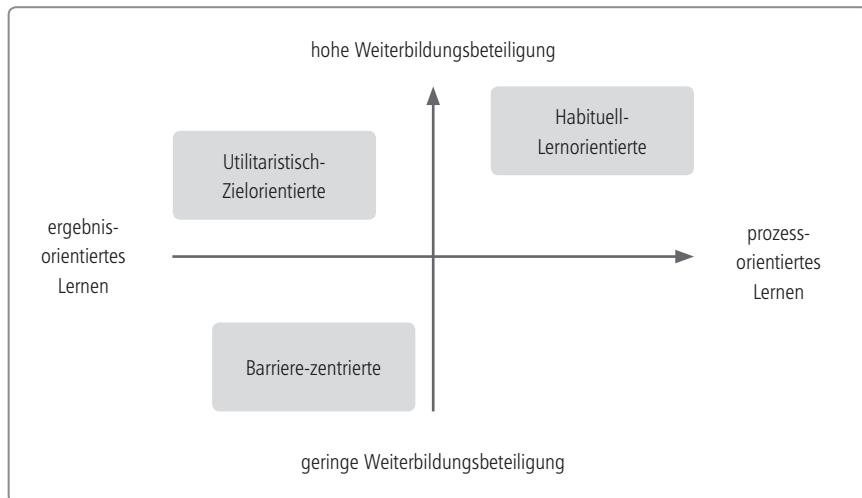


Abbildung 1: Lernmotivationale Typen älterer Erwerbstätiger (vgl. Schmidt 2009)

Der Typus „habituell-lernorientiert“ empfindet Lernen in organisierten Settings oder informellen Arrangements als ein Grundbedürfnis, dessen Befriedigung keiner weiteren Anreize mehr bedarf. Bildungs- und Lernprozesse sind für die diesem Typus zugeordneten Personen in jeder Phase ihrer Biographie identifizierbar, erhalten eine hohe biographische Relevanz und reichen als weitere geplante Lernprojekte auch in die Zukunft hinein.

Dagegen steht bei Personen des „utilitaristisch-zielorientierten“ Typus‘ die Verwertbarkeit von erworbenen Kompetenzen, Wissensbeständen oder Zertifikaten im Mittelpunkt. Lern- und Bildungsprozessen wird hier kein hoher Eigenwert zugeschrieben; sie stehen vielmehr unter dem Primat der Nützlichkeit. Für viele Bildungswege und -angebote wird diese Verwertbarkeit aber positiv beurteilt, was sich auch im Bildungsverhalten abbildet.

Bildungsbarrieren, wie fehlende zeitliche oder finanzielle Ressourcen, z.B. in Form von mangelnder Unterstützung durch den Arbeitgeber oder die Familie, werden zwar auch in den beiden bisher beschriebenen Typen gelegentlich angeführt, treten aber hinter die positiven Aspekte einer Weiterbildungsteilnahme zurück. In der Gruppe der „Barrierezentrierten“ stehen die Argumente für eine Nicht-Teilnahme im Mittelpunkt und erscheinen – trotz der ebenso wahrgenommenen Chancen von Weiterbildung – übermächtig. Dieser dritte Typus kann auch als weiterbildungfern bezeichnet werden und ist lediglich für sehr niederschwellige informelle Lernmöglichkeiten offen, die eher beiläufig verlaufen und in andere Alltagsaktivitäten eingebettet sind.

Der Erkenntnisgewinn dieser Typologie liegt einerseits in der Identifizierung und Beschreibung von drei sehr unterschiedlichen Personengruppen, deren Anforderungen an Bildungsträger und -angebote sich ebenso unterscheiden, wie Anlässe und Anreize, die in Lern- und Bildungsaktivitäten münden. Die Typologie kann als Orientierungshilfe in der Bildungspraxis genutzt oder zur Ergänzung und Erweiterung theoretischer Modelle zur Bildungspartizipation herangezogen werden (vgl. Schmidt 2009). Außerdem kann sie als Ausgangspunkt für eine quantifizierende Überprüfung dienen. Insofern besitzen Typologien dieser Art einen empirischen, theoretischen wie bildungspraktischen Wert.

Von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurde eine andere Form von Typologie entwickelt, deren Charakter sich ebenfalls als idealtypisch beschreiben lässt (Abicht u.a. 2009, Tippelt u.a. 2009). Die zwei zentralen Dimensionen zur Differenzierung von Bildungsnetzwerken (siehe Abb. 2) beziehen sich auf die Organisation des Netzwerks einerseits („zentral“ vs. „dezentral“) und die Innovationsziele bzw. -ergebnisse des Netzwerks andererseits („Produktinnovation“ vs. „Prozess-/Strukturinnovation“). Ohne an dieser Stelle detailliert auf die untersuchten Netzwerke eingehen zu können, bleibt festzuhalten, dass die Unterscheidung von fünf Typen hier sowohl auf theoretische Überlegungen wie auf empirische Analysen zurückzuführen ist. Dennoch ist insofern von Idealtypen zu sprechen, als diese in der im Folgenden charakterisierten Reinform nicht in der Realität zu finden sind<sup>9</sup>, existierende Netzwerke aber meist aufgrund der Ausprägung einzelner Merkmale dem einen oder anderen Typus nahe kommen.

<sup>9</sup> Gleichzeitig ist darauf zu verweisen, dass auch Realtypen stets wissenschaftliche Konstrukte bleiben, die nicht eine objektive Realität abbilden, sondern diese vor dem Hintergrund eines spezifischen Erkenntnisinteresses interpretieren (vgl. auch Prim/Tilmann 1994).

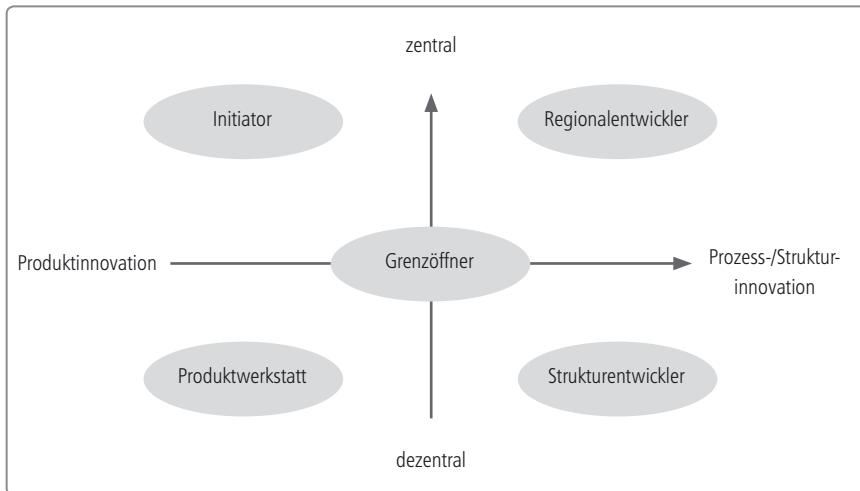


Abbildung 2: Idealtypen regionaler Netzwerke (Tippelt u.a. 2008, S. 173)

Der Typus „Regionalentwickler“ steht für strukturinnovative Netzwerke, die ihr Engagement in der Regionalentwicklung bündeln und i.d.R. kommunal begrenzt agieren. Sie sind zentral organisiert und grenzen sich dadurch vom Typus der „Strukturentwickler“ ab, die dezentral Strukturinnovationen generieren. Der letztgenannte Netzwerktyp findet sich im ländlichen wie städtischen Raum und ist häufig in der Schaffung neuer Verbreitungsformen für Bildungsdienstleistungen aktiv. „Initiatoren“ sind zentral organisierte und auf die Produktentwicklung hin ausgerichtete Netzwerke, die charakteristischerweise einen hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen. Sie stoßen Innovationen in der Region an, überlassen deren Umsetzung aber anderen Akteuren, während die „Produktwerkstatt“ die Realisierung innovativer Produkte in Teilnetzwerke auslagert. Dieser Typus ist überwiegend dezentral organisiert, und die einzelnen Teilsysteme sind nur durch wenige übergreifende Projekte miteinander verbunden. Eine Mischform aus den skizzierten Typen bildet schließlich der Typus „Grenzöffner“, der sich v.a. über die regionale Ausgangslage definiert, das Einzugsgebiet der Bildungsregion – z.B. durch eine grenzübergreifende internationale Ausrichtung – erweitert und in der Region vorhandenes Orientierungswissen zusammenführt (vgl. Abicht u.a. 2009, S. 189f.).

Diese Netzwerk-Typologie kann sowohl bei der Entwicklung und Überprüfung von Handlungsstrategien der Netzwerke vor Ort hilfreich sein als auch einen Beitrag zur theoretischen Verallgemeinerung der Befunde aus der wissenschaftlichen Programmbegleitung leisten. Die Möglichkeit, Klarheit über die Verortung einzelner Netzwerke hinsichtlich der Frage der Generierung von bildungsbezogenen Innovationen zu gewinnen, ist dabei von entscheidender Bedeutung (Tippelt u.a. 2009).

## 5. Ausblick

Die hier kurz beschriebenen Beispiele verweisen auf das wissenschaftliche Potenzial von Typenbildung, bilden aber nur zwei Formen von Typologien ab, die um zahlreiche weitere zu ergänzen wären. Dabei ist hervorzuheben, dass die Reduktion auf wenige ausgewählte Kerndimensionen eine sehr pointierte, plastische Darstellung der gewöhnlichen Typen ermöglicht, dass sich aber die Typenbildung selbst in der Regel – und so auch in den hier gezeigten Beispielen – auf deutlich mehr Dimensionen stützt. Auch zeichnen sich die gewählten Beispiele durch ihre Handlungsorientierung aus. Ebenso können sich Typologien auf Gegenstände oder klar messbare Größen beziehen.

Im Modell des „Typologien-Würfels“ (vgl. Tippelt 2009) lässt sich die Vielfalt von Typologieformen in eine Systematik bringen und auf vier Dimensionen verorten (siehe Abb. 3).

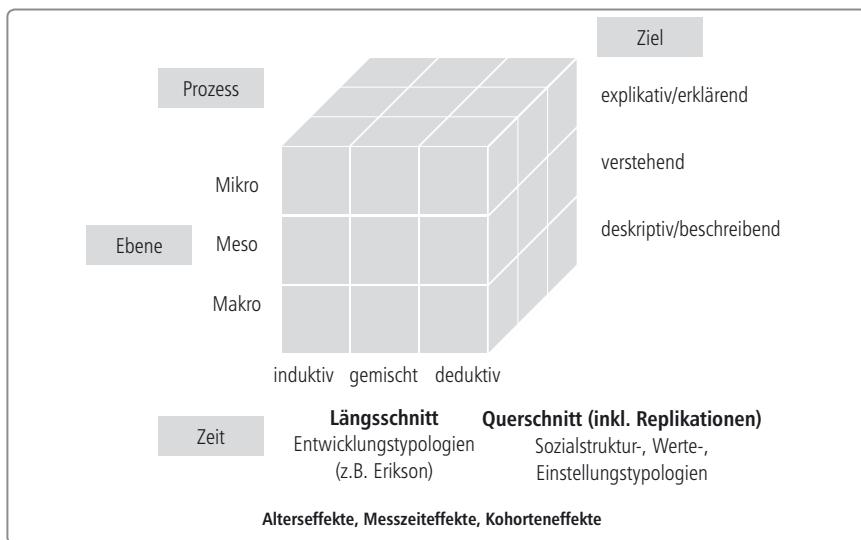


Abbildung 3: Typologien-Würfel (TTW) (vgl. Tippelt 2009)

Eine erste Dimension differenziert Typologien auf der Mikroebene (z.B. Lernmotive), auf der Mesoebene (z.B. Lernende Regionen) und auf der Makroebene (z.B. Webers Herrschaftsformen) und bezieht sich damit auf die mit ihr charakterisierten Objekte. Mit der Unterscheidung von „induktiv, deduktiv oder gemischt“ konstruierten Typologien verweist die zweite Dimension des Typologien-Würfels auf die Methode der Typenbildung selbst. Den induktiven Typologien werden dabei die unmittelbar aus dem empirischen Material gewonnen Realtypen zugeordnet und den deduktiv konstruierten Typen gegenübergestellt, welche primär theoretisch konstruiert sind und

insbesondere als Mittel der gedanklichen Klärung eine wesentliche Funktion im Forschungsprozess übernehmen können. In der Forschungspraxis finden sich diese idealtypischen Typologieformen nicht in Reinform, sondern es dominieren Mischtypen, die Aspekte beider Zugänge in sich vereinen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass auch empirisch konstruierte Realtypen meist auf theoretischen Vorüberlegungen und Kenntnissen der Forschenden aufbauen.

In einer dritten Dimension rückt das Erkenntnisinteresse und somit das Ziel von Typologien in den Mittelpunkt, wenn deren Zugang zur Wirklichkeit als primär deskriptiv, verstehend oder explikativ charakterisiert wird.

Schließlich können Typologien einen Zeitpunkt in den Blick nehmen oder aber Entwicklungsprozesse, wie beispielsweise bei biographischen Typen. Diese Dimension ist eng verbunden mit den zugrundeliegenden empirischen Daten, die entweder als Querschnitts- bzw. Replikationsstudie angelegt sein können, oder die als Längsschnittstudie auch Veränderungsmessungen umfassen, die eine Differenzierung von Alters-, Messzeit- und Kohorteneffekten ermöglichen.

## Literatur

- Abicht, L./Schönenfeld, P./Reupold, A./Tippelt, R. (2009): Idealtypen und Erfolgsmuster. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. u.a. (Hg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld, S. 187–195
- Adorno, T. W. (1950): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a.M.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung. 11. Aufl., Berlin
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Baumrind, D. (1971): Current Patterns of Parental Authority. In: Developmental Psychology Monographs 4, S. 1–103
- Bohnsack, R. (2001): Typusbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 225–252
- Bohnsack, R. (2007a): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 369–383
- Bohnsack, R. (2007b): Dokumentarische Methode. In: Buber, R./Holzmüller, H. (Hg.): Qualitative Marktforschung, S. 319–330. Wiesbaden
- Ecarius, J./Schäffer, B. (Hg.) (2009): Typusbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen/Farmington Hills
- Hopf, W. (1991): Regelmäßigkeiten und Typen. Das Durchschnittshandeln in Max Webers Methodologie. In: Zeitschrift für Soziologie 20/2, S. 124–137
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarb. Aufl., Wiesbaden
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typusbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kolb, D. A. (1985): Learning Style Inventory. Boston
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Lehmann, R. (2010): Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung. Münster

- Liebenwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden
- Nentwig-Gesemann, I. (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 275–302
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 253–274
- Prim, R./Tilmann, H. (1994): Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie. Wiesbaden
- Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden
- Schmidt, B. (2010): Bildungsverhalten und Motive älterer Erwerbstätiger als Regulatoren der Weiterbildungsbeteiligung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler, S. 134–143
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze I. Den Haag
- Sluban, I. (1979): Die Theorie der Typenbildung bei Alfred Schütz. Ihre Bedeutung und ihre Grenzen. In: Sprondel, W.M./Grathoff, R. (Hg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, S. 43–64
- Tippelt, R. (2009): Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In: Ecarius, J./Schäffer, B.(Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 115–126
- Tippelt, R./Emminghaus, C./Reupold, A./Lindner, M./Niedlich, S. (2009): Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In: Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen in Regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, S. 181–198
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Niedlich, S./Emminghaus, C. (2008): Die Netzwerke der Lernenden Regionen – ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 163–182
- Weber, M. (1922): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen
- Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen